

Sammenligning av eksisterende mastergradsveiledning ved Institutt for administrasjons- og organisasjonsvitenskap og Institutt for fysikk og teknologi

Anne Lise Fimreite¹ og Bjørn Tore Hjertaker²

1 Institutt for administrasjons- og organisasjonsvitenskap, Universitetet i Bergen

2 Institutt for fysikk og teknologi, Universitetet i Bergen

E-post: anne.fimreite@aorg.uib.no og bjorn.hjertaker@ift.uib.no.

Bakgrunn

Tema i denne artikkelen er veiledning ved to universitetsinstitutt i Bergen. Gjennom en sammenligning av veiledning på mastergradsnivå ved Institutt for administrasjons- og organisasjonsvitenskap (adm.org.) og Institutt for fysikk og teknologi (IFT) ønsker vi å få innsikt i likheter og ulikheter når det gjelder veiledningsideal og -praksis ved institutt med svært ulike studieobjekt (hhv. studiet av politikk/samfunn og natur) og ulike tilnærminger til selve studiet av objektet (hhv. ikke-eksperimentell og eksperimentell undersøkelse). Gjennom denne innsikten ønsker vi å peke på mulige forbedringer ved hvert av instituttene.

Det teoretiske utgangspunktet for studien er de tre kategoriserende veiledningsmodellene Olga Dysthe og hennes medarbeidere har identifisert gjennom studier av veiledning og skrivepraksis ved Universitetet i Bergen (1997, 1999 og 2001). Modellene og vår bruk av disse vil bli kort presentert i avsnittet *Teoretisk bakgrunn*.

Det viktige i denne studien er å sammenligne, og studien kategoriseres som en sammenlignende case-studie der veiledningssituasjonen ved hvert institutt er casene. Studien er kvalitativ, og vi har bevisst valgt å gå i dybden på temaet veiledning. Som datainnsamlingsmetode har vi brukt kvalitative intervju. Vi innlemmet et utvalg ansatte (tre ved hvert institutt) og et utvalg studenter (hhv. ni og tre) i vår undersøkelse. Utvalget av ansatte er gjort *strategisk* ved at vi har valgt en svært erfaren og faglig høyt respektert professor ved hvert institutt, vi har videre valgt en noe mindre erfaren professor og en i

”førstestilling” ved hvert institutt. På den måten vil vi kunne få kjennskap til om veiledning varierer med erfaring og med stillingsnivå. Intervjuene ble foretatt på intervjuobjektens kontor eller tilstøtende kontorområde og hadde en varighet på ca. 1.5 time. Begge forfatterne deltok på alle intervjuene.

Også i forhold til studentene har vi brukt utvalg, dog mer styrt av det som er *praktisk* mulig i et kort prosjekt som dette, heller enn av strategi. Vi valgte også gruppeintervju. Begrunnelsen for dette er at studentene sannsynligvis lettere vil uttale seg om veiledning og veiledningserfaringer i grupper enn i direkte samtaler med personer knyttet til instituttet. Studentene ved adm.org. ble intervjuet etter et forskningsseminar. De var invitert til intervjuet gjennom e-post. De som hadde fått e-posten hadde også ”spredt ryktet” slik at noen flere studenter deltok i intervjuet. Til sammen ni studenter var med. Deres erfaring som hovedfags-/matergradsstudent varierte fra tre til elleve semester. Studentene ved IFT var direkte invitert til å delta i intervjuet. Fire sa ja, men bare tre stilte til intervju. Deres erfaring som hovedfags-/mastergradsstudenter varierte fra ett til fire semester. Intervjuene med studentene ble gjennomført på gruppe-/møterom på instituttene. Intervjuet på adm.org. varte tett inn på to timer, mens intervjuet på IFT varte omkring en time. Intervjuguide ble sent både veiledere og studenter i forkant. Intervjuguidene vi brukte, er gjengitt i hhv vedlegg 1 og 2, og er basert på Dysthe sine intervju i forbindelse med intervjustudien rundt fagskriving og veiledning ved universitetet (2001:vedlegg). Intervjuene ble etter samtykke tatt opp på bånd. Det ble tatt notater av begge intervjuere under intervjuene. Disse notatene ligger til grunn for utskrivning av intervjuet. Det er denne utskrivning (og ikke fullstendig transkripsjon) som ligger til grunn for analysene i denne artikkelen. Vi vil sterkt understreke at den metode vi har valgt og de utvalg vi har tatt, vanskeliggjør generalisering av funnene. Utvalget av studenter er så begrenset at det kan stilles spørsmålstegn ved fruktbareheten av å kategorisere dem som hhv. *studenter ved adm.org. og IFT*. Når vi likevel har valgt å gjøre det, skyldes dette artikkelens innretning mot utviklingsarbeid ved instituttene snarere enn som vitenskapelig arbeid.

Om instituttene

Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap

Administrasjon og organisasjonsvitenskap er organisasjonsmessig plassert under SV-fakultetet. Det er et sammenlignende studie av politikk, administrasjon og organisasjon, ble etablert som universitetsfag i Bergen i 1967, og var da nyskapende på den måten at ingen

andre universitet eller institusjoner gav tilsvarende utdanningstilbud. Faget har siden tidlig på 1970-tallet uteksaminert i alt 800 hovedfagskandidater. Selve ideen bak studiet er ”eksportert” på den måten at det i dag finnes tilsvarende studier ved de fleste høyskoler og også ved flere utenlandske universitet.

Adm.org. har pr. i dag 19 fast ansatte i vitenskapelige stillinger, 3 midlertidig ansatte og 5 administrativt ansatte. Instituttet har mellom 150 og 200 aktive hovedfags-/mastergradsstudenter (66 av disse er masterstudenter) og 36 stipendiater/PhD-studenter. Fagmiljøet rundt instituttet er imidlertid vesentlig større enn dette skulle tilsi gjennom den nære tilknytning og samarbeid det er med Unifob gjennom Rokkansenteret.

Som for alle universitetsfag er forskningsbasert undervisning viktig ved adm.org. Viktige forskningsfelt for staben er (og har vært) kommuner, statsforvaltning, parti, regioner (i inn- og utland), utdannings- og helsesektoren, utviklingsforskning (særlig i Afrika), ledelse og profesjoner. Instituttet har en ordning med at studentene selv velger tema for sin hovedoppgave (nå masteroppgave), og de fleste studenter velger oppgaver innenfor de brede forskningstemaene som er presentert her, men i løpet av de siste fem årene har også oppgaver med følgende tematikk vært levert ved instituttet: prostitusjon i Finnmark, krisesentre i Sør-Afrika, Branns supporterklubb, Drillo som lederskikkelse, livet blant de norske troppene i Kosovo og livet på en fregatt i Oslo-klassen. Kandidater med hovedfag/mastergrad fra instituttet har arbeid i offentlig sektor på alle nivå, innen helsevesenet, i universitets- og høyskolesektoren, i frivillige organisasjoner av alle slag, i diplomatiet og i næringslivet.

Mastergraden ved adm.org. er et toårig studie med en oppgave som utgjør 60 studiepoeng, og normen er at oppgaven skal være på rundt 100 sider. Gjennomsnittlig studietid på hovedfag-/masternivå er imidlertid pr. i dag nærmere 3 enn 2 år.

Institutt for fysikk og teknologi

Institutt for fysikk og teknologi er organisasjonsmessig plassert under det matematisk-naturfaglige fakultet. Instituttet ble opprettet i 1948 og hadde frem til januar 2004 navnet Fysisk institutt. Instituttet er pr. desember 2004 inndelt i følgende fagseksjoner: seksjon for anvendt fysikk, seksjon for instrumentering og elektronikk, seksjon for prosessteknologi, seksjon for romfysikk, seksjon for subatomær fysikk og seksjon for teoretisk fysikk og modellering. Instituttet har om lag 35 vitenskapelige ansatte og 20 ansatte i

tekniske/administrative stillinger. Det er for tiden ca. 90 mastergradsstudenter og 50 PhD/post doc. kandidater ved instituttet.

Mastergraden ved IFT er et toårig studie med en oppgave som utgjør 60 studiepoeng. Det legges opp til at rapporten fra mastergradsarbeidet skal være på rundt 100 sider, og det er tidsfrist for innlevering av mastergradsarbeidet.. Hvis ikke arbeidet leveres innen tidsfristen, blir det underkjent. Typiske arbeidsgivere for kandidater med mastergrad/hovedfag fra IFT er: Christian Michelsen Research, Statoil, Norsk Hydro, Nera, ABB, Justervesenet, Haukeland universitetssykehus samt universitet og høyskoler.

Teoretisk bakgrunn

Vi har valgt som vårt teoretiske utgangspunkt de tre kategoriserende modellene som Olga Dysthe og hennes medarbeidere utarbeidet etter sine studier av veiledning ved UiB. Disse modellene har ligget til grunn for våre intervjuguider og delvis også i vår tolkning av resultatet. Modellene har slik sett vært styrende både i datainnsamling og i analysene. Vi har imidlertid ikke brukt dem gjennom å teste ut ”holdbarheten” ved å formulere antakelser om hvilke type veiledning vi forventet å finne ved det enkelte institutt. Modellene har mer vært ”huskelister” og sjekkpunkter for oss i arbeidet. Vi gjengir her kort hovedpunktene i disse modellene.

Undervisningsmodellen

Relasjonen mellom veileder og student har i denne modellen preg av å være en videreføring av lærer-elev-relasjonen. Det er en statusforskjell mellom de to, en asymmetri i forholdet som bl.a. nedfeller seg i avhengighet fra studentens side. Veilederen er ekspertene som kan feltet og som gir sine instruksjoner og sine korreksjoner. Endrer studenten sitt arbeid, er det mye som følge av at veileder har påpekt feil og mangler. Studenten er selv lite utforskende og faglig lite selvstendig (Dysthe og Breistein 1999:74).

Lærlingmodellen

Denne modellens opprinnelse er praktisk arbeid, der lærlingen lærer hvordan et yrke/en oppgave skal utføres gjennom å være sammen med mesteren og observere dennes utførelse av oppgaven. I en slik modell preges veiledning av at oppgaven er et felles prosjekt, for eksempel at student og veileder gjør eksperiment i lag som skal lede fram til en felles rapport/artikkel e.l. Tilbakemelding kan i en slik situasjon lett få preg av dirigering i en

eller annen retning. Fordi en slik type veiledning gjerne foregår i et forskningsmiljø, er det imidlertid sjelden bare veilederen som gir tilbakemelding. Også resten av (forsknings-) miljøet kan respondere til studenten. Tilbakemeldingen vil da kunne bli mindre dirigerende. En viktig side ved dette er at studenten skal inkultureres i en måte å drive forskning på, og dette gir også andre kanaler for tilbakemelding enn den rene respons på studentens konkrete arbeid (Dysthe og Breistein 1999:74).

Partnerskapsmodellen

I denne modellen er det også et en-til-en forhold mellom student og veileder, men i motsetning til i undervisningsmodellen er relasjonen preget av symmetri. Ikke symmetri i den forstand at det ikke er avstand i kunnskap og erfaring, men symmetri på den måten at de to partene er likeverdige i sitt ansvar for å ferdigstille oppgaven. Veiledning er et kontraktsforhold der begge parter er forpliktet overfor hverandre. Heller enn å rette feil, er veileders hensikt å utvikle studenten i retning av å bli en selvstendig tenkende fagperson. Det oppmødes til utforskning, og det å skrive ting på nytt er mer et utslag av å tenke nytt heller enn å rette feil (Dysthe og Breistein 1999:75).

Veiledning ved instituttene

En kjær plikt - de ansattes veiledningsoppfatninger

I dette avsnittet vil vi presentere funn fra våre intervju med veilederne. Samtlige veiledere vi intervjuet ga til kjenne et ideal for sin veiledningspraksis. De ønsket først og fremst å gi studentene inspirasjon samt å utvide deres perspektiv. Dette kan oppsummeres i følgende sitater:

(1) ”God veiledning er å gi inspirasjon, gi studentene en skritt-for-skritt erkjennelse, gi dem utvidet perspektiv og hjelpe dem videre.”

(2) ”Det er mange studenter som er ute etter et skjema for en god oppgave. Det er ikke viktig. Det som er viktig er å få fram dem selv i arbeidet.”

Denne innstilling til veiledning krever, hevder ”våre” veiledere, åpenhet og tillit. Det å få til en relasjon preget av disse holdningene, jobbes det med ved begge instituttene. Ett element i dette som de alle sammen er opptatt av, er å bryte ned barrierene mellom student og elev. Ikke slik å forstå at veilederne ønsker å fjerne barrierene, siden de innser det er umulig, men de ønsker å mildne konsekvensene av dem.

(3) ”Det er viktig å bryte ned respekten studentene har for ”gamle proffen”. Det starter med at de kaller meg prof XX, så blir det XX og til slutt bare X.”

Får man bukt med denne autoritetsangsten, mener de fleste av våre intervjuobjekt at man kommer et stykke på vei mot en partnerskapsbasert veiledningsmodell. Ingen mener at denne modellen i seg selv er et ideal, men de ønsker heller ikke utelukkende å være studentenes lærere. Selvsagt må de i enkelte tilfeller inn for å korrigere og spille tilbake til studentene. De legger alle sammen vekt på at dette må skje i en så positiv og konstruktiv tone som mulig.

(4) ”Tilbakemelding er dialog, i denne dialogen skal det stimuleres til kreativitet.”

For å kunne gi denne tilbakemeldningen, må veilederen være faglig dyktig. Dette vektlegges av alle vi har intervjuet som et viktig moment ved god veiledning. Faglig dyktighet er likevel ikke nok, det må også være en entusiasme for studentens prosjekt tilstede.

(5) ”...god veiledning er at veileder kan stoffet svært godt, at vedkommende har innsikt i problemstillingen...og at problemstillingen er drevet av forskning...en god veileder viser også entusiasme.”

Denne ideelle veilederen finner vi både på adm.org. og på IFT. Faktisk er det ideal som tegnes av våre seks intervjuobjekt så likt at det er vanskelig å peke på noen ulikheter her. Om vi trekker dette et skritt lengre og fokuserer på det vi kan kalle veiledningspraksis, er også likhetene store. Veiledningspraksis definerer vi i retning *hva veileder faktisk gjør som veileder*. Det er en mer mangeslungen oppfatning her enn mht ideal, men mange av funksjonene går igjen på begge instituttene. Å hjelpe studentene til å finne kunnskap er en funksjonen veilederne har. Vi kan kanskje kalle det veilederen som *faktafinner*.

(6) ”Jeg hjelper ofte studentene til å sette opp/finne fram måleinstrument slik at de kan få data til sine matematiske modeller.”

En annen funksjon som også flere nevner, er det å hjelpe studentene fram i universitetssystemet helt praktisk i forhold til laboratorier, støtteordninger, datasystem og lignende. Denne funksjonen har vi valgt å kalle *konsulent*. Som vi alt har vært inne på, er det situasjoner i veiledningen der veileder opptrer som underviser gjennom å gå igjennom stoff, rette feil og korrigere utgangspunkt. *Læreren* framtrer sammen med *feilretteren*:

(7) ”Selvsagt er det noen ganger man må få fram hva dette faget dreier seg om. Da blir man lærer også.”

Tekst er viktig i et hovedfagsstudium. Teksten har ulik karakter på de to instituttene (se også senere), men på begge institutt er det å forholde seg til tekst, respondere på tekst og korrigere tekst viktige sider ved veiledningen. Hovedskillet er kanskje at man på adm.org. hele veien i studiet produserer tekst som det blir kommentert på, mens man på IFT først skriver i oppgavens slutfase. Når man skriver, framtrer også her veilederen i *redaktørrollen*:

(8) ”Tilbakemeldingen på sluttteksten er nøye og med rød penn....”

Og opp i alle disse funksjonene skinner idealet igjennom på den måten at veilederne er bevisste at den kanskje viktigste funksjon/rolle de kan ha, er den som samtalepartner og inspirator. De understreker alle at deres dør er, om ikke på vidt gap, så i alle fall åpen for studentene om de kan vente litt.

(9) ”Det er viktig at studentene vet at jeg er her for dem, de kan ringe hjem til meg, de skal vite at de kan prøve om igjen om jeg er opptatt, de skal ikke føle seg avvist for det. De skal vite at det er legitimt å ha spørsmål og problemer i denne prosessen. De skal ha lov til å komme med det de har. De trenger ikke komme med det glupste som finnes.”

Hvordan kan vi så oppsummere veiledningen ved de to instituttene sett fra veiledernes ståsted? De har alle et *veiledningsideal*. Skal vi karakterisere dette må det være som ”den privatpraktiserende” veileder i dialog med likeverdige studenter. Så møter dette idealet virkeligheten, og det å være veileder betyr å utøve visse funksjoner og gå inn i visse roller. Skal vi karakterisere *veiledningspraksisen* må det være som samarbeidende lærer viss hovedoppgave er å lede studentene fram i systemet til endelig eksamen. Det kan være spenning mellom ”de samarbeidende parter” (veileder og student), men de spiller, slik veilederne vurderer det, samme spill og er på samme lag.

Ingen av de tre kategoriserende modellene vi hadde som utgangspunkt, fanger helt dette. Å karakterisere ideal eller praksis i veiledningssituasjoner på de to instituttene ut fra modellene blir noe forflatende. Den kanskje største svakhet er faktisk at alle modellene kan brukes på alle veiledningssituasjoner. Som analytiske kategorier blir de dermed nokså ubrukelige utover det å klassifisere situasjoner. Om den komplekse virkelighet veiledning faktisk er skal kunne modelleres med et mer analytisk siktemål, må sannsynligvis en ny modell med element fra alle tre modeller, men også andre trekk, utarbeides.

Om vi går mer konkret inn på veiledningssituasjonen, er et svært interessant moment at så vel ideal som praksis i stor grad er likt på de to instituttene. Vi har allerede nevnt at det er svært vanskelig å skille ut instituttspesifikke synspunkt i våre intervju. Dette leder oss i retning av å spekulere på om det vi har fanget her er det vi kan kalle for *universitetslærerens ideal*, en form for *tacit knowledge* omkring det å veilede som kan knyttes til det særegne ved universitetet, nemlig den forskningsbaserte undervisningen. At man veileder på områder som man forsker på, gjør kan hende at man går langt utover lærerrollen og involverer seg med studentarbeidet på en mer inderlig måte. Veiledernes skepsis til å regulere veiledningsforholdet i større grad, bl.a. gjennom standardisering av antall timer pr. semester, og deres avstandstaking til kvalitetsreformens mer strømlinjeformede studieopplegg på begge institutt, kan indikere det.

(10) ”Det går ikke å følge opp de nye standardene som er kommet. Det går utover den faglige integriteten.”

På samme måten, og med samme begrunnelse, problematiseres også den nye karakterskala på begge institutt.

(11) ”Det er ingen enighet om hva en C er, for eksempel. Og det gir en uklar situasjon. Jeg er redd for at vi ofrer den første generasjon studenter på å finne ut av det, dvs. at de blir utsatt for et strengere karakterregime før det hele går seg til.”

Noe nytt, noe som er utenfor det man gjennom egen student- og arbeidskarriere har lært gjennom praksis, utfordrer det ideal og de funksjoner man kjenner så godt, og, etter egen oppfatning, har et så nært (og kjært) forhold til. For bl.a. å bøte på dette, etterlyses mer ressurser for å ivareta veiledning begge steder, samt at veilederne på begge institutt trekker fram behovet for å samsnakke med sine kollegaer om de nye utfordringer kvalitetsreformen gir.

En annen utfordring som er felles for instituttene, og som ikke rokker ved veiledningens sjel på samme måten som kvalitetsreformen, men som representerer et mer praktisk problem, er at stadig større andel av studentene ved instituttene er fremmedkulturelle. Å veilede disse byr på problemer, også for garvede professorer:

(12) ”Det har tatt tid å lære å veilede utenlandsstudenter. Det er kulturforskjeller... Mange av disse studentene har en oppfatning av at det er veilederen som skriver oppgaven, at det er veileders ansvar at oppgaven blir god. De spiller gjennom dette opp til veilederen. Det blir en slags ”forhandlingssituasjon” mellom student og veileder.”

(13) ”Jeg veileder studenter med annen etnisk bakgrunn på samme måte som nordmenn, men her har jeg vært gjennom en læreprosess. Man må sette grenser overfor disse studentene langt skarpere enn overfor norske studenter.”

Veiledning er, som materialet vi så langt har presentert klart skulle belyse, en relasjon. Hittil har det ene leddet i relasjonen - veilederen - ført ordet. La oss nå vende oss til dem veiledningen rettes mot - studentene, og deres oppfatning av bildet.

En nødvendighetsartikkel - studentenes oppfatning av veiledning

Et hovedskille i intervjuene våre med veilederne og med studentene er at mens veilederne snakker om veiledningssituasjoner mer generelt og om veiledningsideal, snakker studentene om *sin* veiledningssituasjon og *sin* veileder. Trekker de fram noe annet, er det medstudentenes veiledningssituasjon og erfaringer. Vi beveger oss altså nå inn i et langt mer konkret felt der dagsaktuelle problemer og frustrasjoner dominerer, mer enn ideal og ønskemål. Dette finner vi ved begge instituttene, men det er ulikt hva de ser som problem og frustrasjon. Det er også ulikt hvilken grad av problem og frustrasjon de gir uttrykk for. I gjennomgangen av materialet har vi derfor funnet det hensiktsmessig presentasjonsteknisk å skille studentsynspunkt fra IFT og adm.org. fra hverandre. Vi vil starte presentasjonen med studentene på IFT, gå videre til adm.org. studentene før vi ender opp med en felles diskusjon av studentenes opplevelser og synspunkt.

Institutt for fysikk og teknologi

(14) ”Veileder skal holde studenten litt i ørene - styre ville ideer, hindre feilspor slik at de sparer tid.”

Studentene ved IFT benytter ”ryktemetoden” for å velge veileder. Veiledere som har godt rykte på seg for å gi gode oppgaver, for å stille opp og for sin faglige kompetanse, tiltrekker seg studenter. Kriteriet for hva god veiledning er for studentene på IFT er enkelt; veileder må være tilgjengelig, og han må stille opp med hjelp, også praktisk hjelp, ved behov. Denne typen veiledere mener de stort sett finnes på IFT. De får hjelp når de har behov, dvs. instituttet praktiserer i stor grad ”den åpne dørs-politikk”. Om ikke veilederen har tid ved første henvendelse, avtaler man ny møtetid. I perioder mener imidlertid studentene det kunne vært en fordel med mer faste avtaler. Begrunnelsen for det er at da ville man som student følt seg mer komfortabel med at ”dette er min tid, nå forstyrrer jeg ikke.”

Selv om studentene ser at en del praktisk arbeid gir læring, synes de ikke dette nødvendigvis er nyttig siden det tar dyrebar tid. Ideene som veilederne trekker opp om at studentene gjennom denne typen teoretisk og praktisk arbeid skal ”dannes” til fysikere, får svært liten respons hos studentene. De vil bli ferdig med en god oppgave så raskt som mulig. Her må det presiseres at studentene er mer opptatt av at oppgaven er god, dvs. relevant for arbeidslivet, enn at de får god karakter:

(15) ”En leser skal se den og få noe ut av den.”

Hva som forventes av oppgaven har studenten rimelig kontroll på. De får oppgavetekst ved starten på masterstudiet. Dette synes de er ok. Selv om flere av studentene mener det kunne vært greit med selvvalgt problemstilling, innser de sin begrensning, bl.a. mht hvilket utstyr som er tilgjengelig for eksperiment som skal utføres. De understreker også at de oftest får flere mulige oppgaver å velge mellom. Studenten etterlyser imidlertid større faktisk spesifiseringsgrad på problemstillingen:

(16) ”Oppgaveteksten kunne vært bedre. Jeg fikk teksten på en ”post-it”-lapp, og det er kanskje ikke godt nok?”

Studentene er enige om at ”veileder vet best”, dvs. at veileder har en ide om hvordan oppgaven skal løses, hva han har lyst skal være med i oppgaven, og studenten får beskjed om dette. Diskusjoner omkring dette er det få av. Av og til kan det forekomme diskusjoner om det viser seg at prosjektet tar en ny eller uventet retning. I slike situasjoner mener studentene det er viktig at veileder tar ansvar og hjelper til med å avklare situasjonen.

Studentene har altså klare forventninger til hva en god veileder skal gjøre og ikke gjøre. Men selv om dette kommer klart til uttrykk, er det lite diskusjon rundt dette med veileder. Samtaler omkring selve veiledningen (meta-veiledning) forekommer ikke. Det er også sjelden at det blir sagt noe om hva studenten forventer av karakter. Det man snakker om er gjerne framtidig arbeidsplass og mulige framtidige arbeidsoppgaver. Et forhold som studenten trekker fram som særlig positivt for veiledningen ved IFT, og som etter deres mening gjør ”forventingssamtaler” noe overføldig, er et ”startkompendium” som er utarbeidet ved instituttet og et introduksjonskurs for nye masterstudenter. Kompendiet og kurset gir studentene innføring både i praktiske og mer akademiske sider ved studiet; hva forventes av en oppgave, hvordan skriver man en oppgave, hvordan skal litteraturlisten se ut, hvem henvender man seg til når laboratorieutstyr ikke fungerer osv, osv.

Veiledningen går også igjennom faser. Det er mindre veiledning i starten, etter hvert som man møter på problemer i arbeidet, diskuteres dette med veileder. I disse diskusjonene kan det forekomme ”undervisning”, dvs. at studenten kan ha glemte basiskunnskap som veileder må trekke igjennom. Diskusjoner av denne typen kan også studenten ha med andre studenter. Særlig blir PhD kandidater trukket fram som en ressurs i så måte. Selv om studentene selv rapporterer at de snakker fag sammen, snakker de, slik de selv ser det i alle fall, relativt lite om selve veiledningen underveis i studiet. De intervjuede studentene ved ITF hevder faktisk selv å ha relativt lite sosial kontakt seg i mellom og med andre studenter ved instituttet.

I slutfasen får studenten også veiledning på selve teksten, dvs. på den rapporten som de skriver og leverer inn. Denne rapporten beskriver prosjektet som er gjennomført og de resultater som er framkommet i arbeidet. Når studenten får tilbakemelding på tekst mot slutten av studiet, fører det gjerne til flere omskrivninger på bakgrunn av tilbakemelding om innhold, språkføring og ortografi.

En måte å karakteriserer denne formen for veiledning utfra studentenes oppfatning, er som et *lærer-elev-forhold basert på dialog*. For studentene ved IFT fungerer dette bra; de er stort sett fornøyd med situasjonen og ville alle sammen anbefale både instituttet og egen veileder for ”neste generasjon” av fysikere.

Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap.

(17) ”En god veileder vet når det må skjæres igjennom for å nå målet. Det er et liv utenfor instituttet også.”

For studentene ved adm.org. er god veiledning knyttet til aktiv interesse for prosjektet og til erfaring. En god veileder skal kunne hjelpe dem i valgsituasjoner slik at det prosjektet de har valgt lar seg gjennomføre. Ved adm.org. er det studenten selv som utarbeider problemstillingen for oppgaven. Å gjøre nettopp det er vanskelig. Noen tenker strategisk; hvilken problemstilling kan jeg få hjelp og støtte til gjennom instituttets forskningserfaring. Andre var i utgangspunktet mer idealistiske og startet ut med problemstillinger det viste seg vanskelig å få veileder til, men også å gjennomføre rent praktisk innenfor rammene av et masterstudie/hovedfagsstudie. Veileder og veiledning er kritisk i denne tidlige fasen av studiet, og studentene kritiserer instituttet for mangelfullt oppdatert informasjon om stabens forskningsinteresser og om pågående forskningsprosjekter.

Når arbeidet med oppgaven er kommet i gang, er studentene mer interesserte i konkret hjelp og råd om valg, framfor ”filosofisk” veiledning med sikte på å ”utvikle dem som mennesker”. Veiledning av typen ”prøv-å-komme-fram-til-poenget-selv” er de lite glade i. De ser nok poenget med at dette skal gjøre dem til gode statsvitere, men de mener at denne typen veiledning først har noe for seg på et nokså sent stadium i hovedfagsstudiet. Å presentere ferske studenter for dette, fungerer ikke. Man er altfor usikker og på jakt etter ”det rette” i form av bekreftelse på egen progresjon som ny hovedfags-/masterstudent til at man setter tilstrekkelig pris på den utfordring ”danning” som statsviter representerer.

Selv om de ønsker bekreftelse, tar ikke studentene i mot hva som helst. I et fag som adm.org. er teksten selve mediet, det er det som *er* oppgaven. Et minstemål er derfor at veileder har lest og kommentert *all* tekst som er levert inn.

(18) ”Det holder ikke at de tre første sidene er lest og kommentert. Det er ikke nok bare å snakke rundt teksten.”

De avslører fort om ikke teksten er lest, og dette avstedkommer mye frustrasjon. Et annet moment de trekker fram er at oppmuntring og positiv tilbakemelding må være reell:

(19) ”Oppmuntring er viktig, slik at man vet man ikke er helt på jordet, men dårlige tekster må ikke få god omtale. Da møter en seg selv bare i døren i neste fase, når teksten må forkastes. Det er frustrerende.”

Studentene er enige om at de ”tåler mer kritikk” etter hvert som prosessen skrider fram, også kritikk på retningsvalg og andre typer valg som gjøres. Men hele veien skal veileder gi tro på at man klarer dette, at man kommer i mål. Denne siden av veiledningen mener studentene kan bidra stort til at det de kaller ”famlefasen” blir kortere. Et annet element som kan forkorte denne fasen er å avklare forventninger. Ønsker studenten å bli fort ferdig eller ønsker han karakteren B? Studentene mener veilederne har en tendens til å veilede som om alle ønsker B, mens det kanskje for studenten er viktigere å bli ferdig, som de sier: ”det finnes et liv utenfor instituttet også.” Et tredje element som kan forkorte famlefasen mener studentene er at veilederne er konkrete og ikke ad-hocpreget og ”veldig kreative” på studentens vegne. Tid avsatt til veiledning er også essensielt. At man føler når man kommer på veiledning at nå er ”tiden min, nå skal jeg snakke med veileder”. Et moment som ble nevnt var for eksempel at telefonen var slått av eller at veileder ikke samtidig svarer på e-post.

Tilgjengelighet er en side ved dette. At veileder er der for studentene oppleves enormt viktig, kanskje som viktigst av alt. ”Å være der” betyr ikke at døren alltid er åpen,

men det betyr respons på innsendt materiale, for eksempel med en e-post om at ”flott du har levert, jeg er travel denne uken, men kan vi treffes neste mandag kl...”. Å få slik tilbakemelding er viktig for studentene; da blir de sett og de opplever seg selv som viktige. Et eksempel som ble trukket fram, var en medstudent som hadde ventet 35 dager på respons fra veileder uten å få det. Vedkommende visste at veileder var til stede ved UiB (dvs. ikke bortreist eller syk), og var svært frustrert over mangel på kommunikasjon, så frustrert, mente studentene, at all veiledning nå ”ville være bortkastet”¹. Denne historien illustrerer godt at å snakke om frustrasjoner rundt veiledningen er en yndet ”hobby” for adm.org.-studentene. De erkjenner også selv at dette kan bidra til å øke frustrasjonen i situasjonen.

(20) ”Vi fremstår nok veldig negativt, vårt fokus er negativt. Det er noe i vår allmenne situasjon som medfører frustrasjon. Det vi kanskje er mest opprørt over er den tilfeldighet som råder i veiledningen.”

Ved siden av tilgjengelighet er selvsagt også selve veiledningsmøtet og tilbakemeldingen her viktig for studentene. De mener at de med fordel kan bli drevet hardere, dvs. de etterlyser frister og mer konkret oppfølging, for eksempel om de uteblir fra veiledning i perioder.

(21) ”Det hadde jo vært fint om veileder for en gangs skyld etterlyste noe fra meg.”

Enkelte henviste her til de forsknings-/veiledningsseminar de deltar i som svært positive. Her blir de ”presset” til å legge fram tekst jevnlig, og her får de tilbakemelding av det konkrete slaget på det som er skrevet. Selv om de ønsker slike frister, er de nokså tvetydige i sitt syn på formalisering av veiledningsforholdet. Som veilederne tror de ikke det vil fungere særlig godt med x antall timer til veiledning hvert semester. Veiledning er, slik de opplever det, en for dynamisk aktivitet til at et slikt statisk regime vil bedre den. I denne sammenheng ble det trukket fram at typen oppgaver som leveres er svært forskjellig; noen er tekstanalyser, andre oppgaver case-studier og atter andre kvantitative undersøkelser av

¹ En av forfatterne her har selv vært studenten ved adm.org. I disse dager er det 18 år siden hovedoppgaven ble levert inn. Historien om studenten som ventet en måned på veiledning av den samme navngitte person som var observert både på Studia og på gaten verserte da og. Det er derfor vanskelig å avgjøre om dette er en ”myte” eller en sann historie eller om vedkommende rett og slett har denne ”vanen”. På direkte spørsmål om dette bekreftet studentene historien som sann, og vi har valgt å la den stå som det ut fra begrunnelsen ”ingen røyk uten ild”. En eller annen gang har historien vært sann, men om det var høsten 2004 eller våren 1984, begge gangene og mange ganger i mellom, er vanskelig å verifisere. Uansett er historien en del av instituttets ”veiledningsmyte” og må behandles som sådan.

store datamengder. Å standardisere veiledningsopplegget når oppgavene er så ulike, vil, slik studentene ser det, i beste fall være en utfordring, i verste fall helt bortkastet. Nå skal det nevnes at studentene med minst fartstid på masternivå, var mer positive til en form for standardavklaring mht. lengde på oppgave osv. enn de mer erfarne hovedfagsstudentene. Det kan være flere årsaker til det, men en opplagt grunn er at det fremdeles kan virke noe forvirrende at en masteroppgave skal være omtrent like stor og omfattende som en hovedoppgave. En annen grunn kan være at det nye studieopplegget gjør at flere studenter skriver masteroppgave i adm.org. som ikke har studieerfaring fra grunn- og mellomfag ved instituttet slik tidligere generasjoner av studenter har, og derfor ikke er ”inkulturert” i faget på samme måten.

Om vi skal prøve oss på å karakterisere veiledningsforholdet slik studentene ved adm.org. opplever det, må det være noe i retning av et litt *skakk-kjørt partnerforhold preget av dialog*, der partene definitivt ikke står i et over-underordnet forhold til hverandre, der det er lite undervisning og der grad av frustrasjon er ganske høy. Studentene trives ikke med denne situasjonen. Deres begrunnelse for å ville anbefale faget for nye studenter er det veldig aktive sosiale livet ved instituttet. Det er der de henter inspirasjon og drivkraft videre i studiet, ikke hos veilederen. Faktisk er det flere som sier at faget er kjempebra og de vil drive PR for det, men ikke nødvendigvis for veilederen.

Oppsummering

Som med andre nødvendighetsartikler; veiledning (og veileder) må være tilgjengelig når behovet melder seg, ellers blir livet ulevelig. Tilgjengelighet er nummer en av kravene til veileder. Dette er gjennomgående ved begge instituttene. Tilgjengeligheten skal også være kombinert med en aktiv interesse for studentens prosjekt og med faglig høy kompetanse. I og for seg er ikke dette urimelige krav å stille til universitetsinstitutt, som har som en av sine hovedarbeidsoppgaver å uteksaminere høyt kvalifisert personale.

Presentasjonen over viser at studentene ved IFT er langt mer fornøyd med veiledningssituasjonen og veiledningen enn studentene ved adm.org. De vet hva som forventes av dem, de vet hva som må gjøres og de mener de får hjelp i denne prosessen. De vet også når de er ferdige. Masteroppgaven i fysikk og teknologi er tidsavgrenset til to semester og bare det. Leveres oppgaven etter fristen blir den underkjent, men ikke bare det, den kan heller ikke leveres inn på nytt. Den må skrives helt om igjen. IFT-studentene trekker selv fram start-kompendiet og introduksjonskurs som viktig for at de kommer raskt

igang. De opplever også å være i en slags elev-lærer-situasjon, selv om situasjonen er langt mer preget av likeverd og dialog enn på høyskole, som noen av studentene har erfaring fra. Ved adm.org. gir den egendefinerte problemstillingen studentene startproblem. De verdsetter friheten, men understreker at de er nokså uerfarne og at spørsmål knyttet til praktisk gjennomførbarhet gjerne fører til at famlefasen blir lang. Når famlefasen blir lang, har det også en tendens til å forplante seg slik at hele oppgaveskrivingen tar tid. Det finnes ingen absolutte tidsfrister på adm.org. I prinsippet kan man levere inn etter så mange semestre man måtte ønske selv. Mer frister og økt press om ferdigstilling er ønsket av studentene. Viktig i den sammenheng er at veileder avklarer studentens motivasjon; hva skal oppgaven være til, mastergrad eller fremragende karakter og en mulig forskerkarriere? Det siste kritiske momentet for studentene ved adm.org. er teksten, selve skrivesituasjonen og veileders håndtering av dette. Nok tid til å gi respons er en viktig side ved veiledningen. Elev-lærer-situasjonen er likevel fremmed for hovedfags- og masterstudentene ved adm.org. De ser på seg selv og sin relasjon med veileder som et partnerskap.

Hvorfor så ulikt når det er så likt?

Spørsmålet i denne sammenheng blir: hvorfor opplever studentene ved de to instituttene veiledning og veiledningssituasjonen så ulikt når veilederne ved de samme instituttene har så like ideal og praksis? Denne artikkelen er skrevet som et ledd i et pedagogisk utviklingsarbeid, og vi vil derfor ta et praktisk utgangspunkt for vår diskusjon og peke på fem trekk av det vi vil kalle *strukturell/rammemessig karakter* som kan kaste lys over denne problemstillingen. At trekkene har strukturell/rammemessig karakter, betyr i prinsippet også at de kan endres gjennom utviklingsarbeid.

Det første trekket vi vil peke på er ulik praksis når det gjelder *utarbeidelse av problemstilling for oppgaven*. Mens studentene ved IFT får oppgitt problemstillingen, skal studentene ved adm.org. selv utarbeide denne. Dette gir veileder utfordringer, men det gir i aller høyeste grad studentene mulige startproblem. Som vi allerede har pekt på kan disse problemene lett forplante seg tidsmessig også mht. valg av veileder. Når problemstillingen er gitt, er sjansene langt større for at veileder selv er interessert, entusiastisk og faglig kompetent enn når studentene selv velger emne og dernest søker etter en veileder som "kan noe om dette", men som langt fra har dette som sitt spesialfelt.

Det andre trekket vi vil diskutere er *tidsavgrensing av masteroppgaven*. Dette henger muligens sammen med det første trekket. Det er slik at masteroppgaven i fysikk er

normert til to semester, og den skal være levert inn når dagen og tidspunktet er der. Også mastergraden i adm.org. er normert til to semestre (dvs. 60 studiepoeng), men slik studieløpet er lagt opp, er det tenkt at studenten skal bruke tre semester på oppgaven fordi det i løpet av denne tiden også skal tas enkelte poenggivende kurs. Det er heller ikke slik at studentene har endelige innleveringsfrister å forholde seg til. Det skal svært mye til for å bli utskrevet av studieprogrammet. Blir man ikke det, kan man i prinsippet levere inn oppgaven etter 10-15 semestre om man vil. En slik mangel på tidsfrist kan gjøre studieløpet til en frustrerende affære, i alle fall om man snakker med studentene når de er i prosessen.

Et tredje trekk vi vil fokusere på er *veiledningsopplegget* ved de to instituttene. IFT har et introduksjonskurs og et start-kompendium som savnes på adm.org. Til gjengjeld har dette instituttet et to-veileder-system. Hver student har krav på å få oppnevnt to veiledere. Det skal gjøre veiledningssituasjonen mindre sårbar og mer robust. I prinsippet fungerer det nok slik at en student oftest forholder seg til ”hovedveileder”, men det er mange eksempler på at bi-veileder blir hovedveileder og ikke minst at veilederne fungerer som et veilederteam. Er veilederne faglig samkjørte er dette en styrke for kandidatene, hvis ikke kan det være en ulempe. Dette blir også nevnt i vårt intervjumateriale. Men systemet med to veiledere er helt sikkert en opplæring i det å veilede. Det fungerer ofte slik at en erfaren veileder i denne situasjonen tar en yngre kollega under sine vinger, og ”lærer han/henne veiledningens kunst”. Alle våre intervjuobjekt på adm.org. trakk selv fram at det var slik de hadde lært å veilede. Styrker og svakheter ved instituttets veiledning blir altså slik ført videre ”mellom generasjonene”. Om dette er et gode eller et onde for studentene må avgjøres i hver enkelt situasjon og i hvert enkelt veiledningsforhold. Det er vanskelig å ha et prinsipielt syn på dette, men det er viktig å ha det med som et mulig trekk som kan forklare ulikhetene.

Et fjerde, viktig trekk er den ulike stillingen *tekst* har på de to instituttene. På adm.org. er teksten det oppgaven består av. Å kunne skrive godt og formidle sine funn og sitt budskap er helt essensielt. Tilbakemelding på tekst er i stor grad *det* veiledningen dreier seg om. På IFT er tekst noe som kommer inn helt i slutten av oppgaven. I oppgaven er det gjerne et instrument, et eksperiment, en måling eller en ligning som er i fokus. Teksten er for å formidle dette, og har man ikke i oppgaven gjennomført eksperiment eller simuleringer, har man heller ikke noe å formidle. Teksten kommer således som andre element i en sekvens. Dette gjør noe med selve veiledningssituasjonen og med diskusjonene mellom veileder og student. I materialet her kommer dette godt til uttrykk

ved at veilederne på adm.org. så godt som alle forlanger tekst for at de skal respondere, mens veilederne på IFT først får tekst helt i sluttfasen av prosjektet. De responderer på tanker og tegninger og ideer helt fram til da. Terskelen i forhold til å ta kontakt med veileder blir muligens lavere på IFT enn på adm.org. som følge av dette.

Det femte trekket vi vil ta opp er det ulike *sosiale livet* ved de to instituttene. Studentene på adm.org. trekker det selv fram; de fester mye i lag, de diskuterer mye i lag, de samtaler om alt. Blir noe oppfattet negativt av en eller to, kan dette raskt spres til hele kull av studenter. Samtidig ser de dette som det mest positive og givende ved studiet. De ser også at de nettverk de etablerer nå, er viktige i arbeidslivet. Studentene ved IFT kjenner hverandre i mye mindre grad². Sosial kontakt begrenser seg gjerne til lunsjpausen i kantinen, og samtalene dreier seg som oftest om faglige problemstillinger. Frustrasjoner over veileder og veiledning synes forbeholdt privatsfæren på en helt annen måte enn på adm.org.

Forslag til forbedringer av mastergradsveiledningen ved instituttene

Hva kan så de to instituttene gjøre for å møte de utfordringer som er avdekket? Vi skal i denne sammenheng trekke fram fire konkrete forslag; to for hvert institutt. I et senere arbeid vil vi ta utgangspunkt i våre funn, og lansere og diskutere en ny kategoriserende veiledningsmodell.

Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap hadde medio november stabsseminar der resultatene fra undersøkelsen ble presentert. Som følge av drøftinger mellom den vitenskapelige stab og den studie-administrative stab på dette møtet er to initiativ for å forbedre veiledningssituasjonen i ferd med å settes ut i livet. For det første skal det utarbeides et ”komme-i-gang-kompendium/mappe” etter modell fra IFT. Innholdet i en slik mappe ble diskutert på stabsseminaret, men også hovedfagsforeningen har tatt aktivt del. Arbeidet med å lage mappen er i gang, og den vil for første gang bli delt ut til nye studenter våren 2005. Det vil også som en oppfølging av dette bli arrangert et introduksjonskurs for dem, der helt praktiske sider ved det å være masterstudent vil bli tatt opp.

² Nå skal det i rettferdighetens navn sies at vi har intervjuet tre studenter, hvor av alle hadde bakgrunn fra HiB og altså var relativt nye ved UiB. Det er liten grunn til å avfeie fysikkstudentene som nerder og hengehoder med utgangspunkt i dette materialet, men akkurat de tre vi intervjuet hadde begrenset sosial kontakt både seg i mellom og med andre studenter ved instituttet.

På litt lengre sikt ble det diskutert å få til en "mentor-ordning" på instituttet. Med en mentor-ordning mener vi at hver ny master-student får tildelt en vitenskapelig ansatt som sin mentor. Det er på ingen måte noen automatikk i at de skal bruke denne personen som veileder senere. Mentorens oppgave skal være å "sluse" studentene inn i systemet, peke ut mulige oppgavetema, sortere ut "umulige" problemstillinger og vise dem videre til kollegaer som (evt.) har bedre oversikt over aktuelle emner enn dem selv. Opplegg ble diskutert på stabsmøtet. Den vitenskapelige staben gav sin tilslutning og signaler om at de ønsket å være med i denne ordningen. Det arbeides med å få i gang en slik ordning fra høst-semesteret 2005.

Ved institutt for fysikk og teknologi er et viktig forbedringspunkt å utvikle et opplegg og en kultur for mer kontinuerlig og riktig skriving i løpet av mastergradsprosjektet. I motsetning til hovedfagsprosjektet er mastergradsprosjektet tidsavgrenset. Dette setter langt større krav til at studenten er strukturert i prosjektgjennomføringen for å kunne bli ferdig med oppgaven på en tilfredstillende måte. Et viktig element i dette er å komme tidlig i gang med skriveprosessen og holde denne kontinuerlig gående samtidig som det eksperimentelle arbeidet utvikles.

En annen mulighet for forbedring av mastergradsveiledningen ved IFT kan være å innføre et to-veileder system ved instituttet. Mastergradsstudenter som har eksterne oppgaver, har allerede to veiledere, dvs. en veileder ved instituttet og en veileder ved den eksterne organisasjonen. Et to-veileder system kan gjøre veiledningen ved instituttet mindre sårbar og personavhengig samtidig som det vil kunne gi muligheter for å utvikle veiledningsgrupper/team. I tillegg kan det være en hensiktsmessig måte for erfarne veiledere ved instituttet å gi "intern" opplæring til mindre erfarne vitenskaplig ansatte.

Referanser

- Dysthe, O. og Kjeldsen J. (1997) *Fagskriving og rettleiing i faget religions-vitskap. Holdningar og erfaringar blant lærarar og studentar. Skriveprosjet ved Universitetet i Bergen*, Program for Læringsforskning, PLF rapport 5/97.
- Dysthe, O. og Breistein S. (1999) *Fagskriving og rettleiing ved universitetet. Del 2: Intervjustudie ved Institutt for administrasjons- og organisasjonsvitenskap ved Universitetet i Bergen*, Program for Læringsforskning, PLF rapport 3/99.
- Dysthe, O. og Lied L. I. (2001) *Fagskriving og rettleiing ved universitetet. Del 3: Intervjustudie ved Institutt for fiskeri- og marinbiologi ved Universitetet i Bergen*, Program for Læringsforskning, PLF rapport 2/01.

Vedlegg

INTERVJUGUIDE / SPØRRESKJEMA TIL VEILEDERE

VEILEDNING AV MASTER-/HOVEDFAGSSTUDENTER

Generelt om veiledning

- Hva er god veiledning?
- Varierer din oppfatning av dette med skrivingens ulike faser (famlefasen, startfasen, gjennomføringsfasen og avslutningsfasen)?

Din veiledning

- Hva vektlegger **du** i din veiledning?
Stikkord;
 - tilbakemeldingsmåte - undervisning, dialog, direkte hjelp
 - tilbakemeldingsmedium - email, telefon, møter, skrift, samtale
 - forpliktelser, involvering (tenker du for eksempel at studentarbeidet skal bli "ditt"),
 - syn på studenten, krav til studenten,
 - synliggjøring av kriterier til hva som kreves av en oppgave i faget/en god oppgave i faget, "dannelse i faget",
 - oppmuntering til etablering av studentgrupper,
 - tidsbruk (før/under/etter).
 - tilgjengelighet - hvordan når studenten deg, hvordan avtaler dere veiledning, hvor streng er du på formelle avtaler kontra "stikke-innom" møter?
- Aksepterer du ulike tilnærminger fra studentens side i de ulike veiledningsfasene, for eksempel ulik type tekst? Krever du tekst før veiledningstimer i alle faser?
- I hvilken grad er den formen du gir veiledningen avhengig av studenten? Betyr for eksempel studentens kjønn eller etniske bakgrunn noe?
- Er det noe du oppfatter som særlig problematisk i veiledningssituasjonen?
- Hva er kjekt/oppløftende med/i veiledningssituasjonen?
- Ser du på veiledning som en byrde eller som en del av din egen forskningsprosess? Bruker du veiledning som ledd i rekrutteringsarbeid?
- Hvordan har du "lært" å veilede?
- Vet du hvordan du blir oppfattet av studentene som veileder?
- Hvordan vet du i tilfellet det?
- Legger du vekt på slike tilbakemeldinger i din veiledningspraksis?

- Hvordan er din ”drømmestudent” i veiledningssituasjonen?
(stikkord: lyttende, reflekterende, omskrivende, aksepterende, diskuterende, kritisk, negativ til innspill)?

Kvalitetsreformen

- Har det kommet noen merkbare endringer i veiledningssammenheng som følge av kvalitetsreformen og spesielt ved innføring av masteroppgaver?
- Eller som følge av det nye karaktersystemet?
- Er dette i tilfellet forventninger eller er det reelle endringer?
- Har veiledning endret seg etter nye medium for eksempel email, sms og mobiltelefon?

Instituttet og veiledning

- Din oppfatning av hvordan veiledning av master (hovedfags-)studenter blir vurdert/verdsatt på instituttet?
- Blir veiledning som sådan og/eller konkrete veiledningssituasjoner diskutert på instituttet - i tilfelle i hvilke fora?
- Er det ditt inntrykk at instituttet har en ”policy” på hvordan man skal veilede og hvor mye man skal veilede?
- Hvordan vurderer **du** veiledning av masterstudenter for eksempel i forhold til andre arbeidsoppgaver ved instituttet (stikkord klasseromsundervisning, forskning, administrasjon)?

INTERVJUGUIDE / SPØRRESKJEMA TIL STUDENTER

VEILEDNING AV MASTER-/HOVEDFAGSSTUDENTER

I. Generelt

1. Hvor lenge har du/dere vært mastergradsstudenter?
2. Har du/dere erfaring fra faglig veiledning tidligere i studiet evt fra andre studier?
3. Hvorfor valgte du/dere mastergrad ved dette instituttet?
4. Var dere med å definere oppgaven - problemstillingen selv, eller har dere fått hjelp av veileder?

II. God veiledning

1. Hva mener du/dere er god mastergradsveiledning?
2. Hva mener du/dere er dårlig mastergradsveiledning? Hva er mest kritisk her?
3. Hva gjøre det vanskelig å få til god mastergradsveiledning?
4. Har du selv opplevd noen som særlig problematisk i veiledningssammenheng?
5. Har du drøftet slike problem med andre studenter i faget? Eksisterer det for eksempel noen "myter" omkring veiledning ved instituttet som spres på denne måten?
6. Har dere hatt samtale med veileder om forventninger, forventningsavklaring og om hvorledes selve veiledningen fungerer?
7. Får du "veiledning" av medstudenter/PhD studenter? Er dette i tilfellet som del av en "etablert" faggruppe eller som del av et mer sosialt miljø?

III. Tilgjengelighet

1. Er det lett for deg å komme i kontakt med veileder? Hvordan kommuniserer du hyppigst med veileder (stikkord: email, telefon, frammøte, uformelle samtaler, skriftlig tilbakemelding)
2. Har dere avtalt timeplan eller "banke på døra"-basert veiledning. Hvem foreslo evt "veiledningsform," og hvorfor er slik avtale valgt ?
3. Hvordan melder veileder tilbake (stikkord; som lærer - undervisningspreget veiledning, som partner - dialogpreget veiledning, som "mester" - veiledningsbasert veiledning)?
4. Jobber (forsker) du sammen med veileder på laboratoriet/feltarbeid/skriving?

IV. Faser i veiledningen

1. Har veiledningen forandret seg så langt i arbeidet med mastergraden? I tilfellet hvordan?
2. Legger veileder press på deg med hensyn på faglig innhold/valg av retning i arbeidet eller andre ting?

V. Arbeidet med teksten

(a) Forventninger til teksten

1. Stiller veileder krav om at du skal ha levert tekst til veiledningstimene?
2. Skriver du og tar i så fall veileder imot "tanketekster" (dvs skisser som ikke er gjennomarbeidet i særlig grad)?

(b) Veiledning ut fra tekst

1. Hvor nøye oppfatter du at veileder går gjennom teksten? Har dette endret seg etterhvert som studiet har skredet fram?
2. Gir veileder kommentarer muntlig eller skriftlig?
3. I hvilken grad retter veileder på formuleringer, språk og tegnsetting?
4. Er du inntrykk av at det språklige er viktig i en mastergradsoppgave i ditt fag?

(c) Forventninger til omskriving

1. Skriver du/dere om teksten flere ganger før veileders godkjenner den?

VI. Kriterier

1. Vet du hva som blir lagt vekt på ved vurdering av mastergradsoppgaver i ditt fag? Har du inntrykk av at dette er felles oppfatning i faget eller noe den enkelte veileder "finner på"?
2. Hvordan kjenner du disse kriteriene? Drøftes kriterier for hva som godt/dårlig i fag med veileder? Eller er det en form for "tacit knowlegde" i faget?

VII. Fremtiden

1. Kunne du tenke deg en vitenskaplig karriere?
2. Kunne du tenke deg et PhD studium? I så fall, innen samme fagfelt som mastergradsarbeidet?
3. Hvordan tror du at du vil tenke tilbake på tiden som mastergradsstudent ved UiB? Hva er bra, hva sliter du med, hva kommer du aldri til å savne?
4. Vil du anbefale nye studenter å ta mastergrads i ditt fagfelt og evt med samme veileder?